Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro ECUO : 8470221
Centre d'intérêt: 912

Pothier, Nicole.

La formation des intervenants en alphabétisation : bilan d'une intervention et perspective d'avenir / Nicole Pothier, Monique Vermette, Serge Wagner. -- [Québec] : Direction générale de l'éducation des adultes, 1983.
iii, 75 f. ; 28 cm.

Bibliogr.: f. 70-75.

Descripteur(s): *Alphabétisation *Formation des formateurs *Régionalisation *Education des adultes

Ce rapport présente un bilan des modes d'interventions de l'Equipe d'aide au développement de la Direction générale de l'éducation des adultes auprès des organismes oeuvrant dans le domaine de l'alphabétisation entre les années 1980 et 1983: sessions de formation et de sensibilisation, visites, consultations et publications. Il résume aussi l'évolution du dossier: un premier temps axé sur le développement pédagogique et la formation des intervenants; un deuxième temps orienté vers la mise sur pied d'une structure régionale et provinciale de formation et de concertation.

En conclusion, prenant du recul par rapport aux interventions particulières, les auteurs s'interrogent sur la question plus globale de la formation des intervenants en alphabétisation et du rôle du ministère de l'Education. Pour ce faire, ils situent la question de la formation dans le contexte plus large d'une politique générale d'alphabétisation; ils analysent les perspectives qui devraient caractériser les activités de formation et considèrent le rôle des différents intervenants institutionnels: ministère, commissions scolaires, universités, etc.

Type de document: r

EDUQ 8470221

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
de l'éducation des adultes

LA FORMATION DES INTERVENANTS EN ALPHABETISATION: BILAN D'UNE INTERVENTION ET PERSPECTIVE D'AVENIR

Nicole Pothier
Monique Vermette
Serge Wagner

Juin 1983

TABLE DES MATIERES

PAGE

1.0 APERCU DES INTERVENTIONS DE L'EAD AUPRES DES ORGANISMES INTERVENANT EN ALPHABETISATION 1

1.1 Les sessions 2

1.1.1 Les sessions de formation 3

1.1.2 Les sessions de sensibilisation 4

1.1.3 Les participants 4

1.1.4 Les sessions offertes en 1980-81 5

1.1.5 Les sessions offertes en 1981-82 6

1.1.6 Les sessions offertes en 1982-83 9

1.2 Les "visites" 11

1.3 Les consultations 12

1.4 Les publications 12

PAGE

2.0 DEVELOPPEMENT, FORMATION ET CONCERTATION: LA TRANSFORMATION DES ACTIVITES ET DES PRATIQUES 17

2.1 DOSSIER ALPHA: 1er temps 18

2.1.1 Les questions de départ 19

2.1.2 Les réponses 20

a) Réponse à l'intention des organismes. 21

b) Réponse à l'intention des formatrices 25

2.1.3 Nos principes et stratégies d'intervention 28

2.1.4 Le résultat de tout cela 30

2.2 DOSSIER ALPHA: 2e temps 31

2.2.1 Les raisons de nos choix: stratégie et idéologie 32

2.2.2 Les objectifs d'un démarrage 33

2.2.3 Le travail peut commencer 34

2.2.4 Notre travail s'arrête 37

PAGE

3.0 PERSPECTIVES UTOPISTES POUR UN AVENIR COMPROMIS 38

3.1 Un préalable: une politique d'alphabétisation: justesse du bilan de la CEFA 38

3.2 Perspectives pour la formation des intervenants(es) 43

3.2.1 Objectifs de la formation 43

3.2.2 Quelques conditions 47

3.3 Des responsabilités institutionnelles à partager 52

3.3.1 Formation initiale et perfectionnement .. 53

3.3.2 Rôle du ministère de l'Education 55

3.3.3 Rôle des C.S. et des régions 59

3.3.4 Rôle des organisations volontaires 62

3.3.5 Les universités 64

4.0 BIBLIOGRAPHIE 70

PRINCIPAUX SIGLES UTILISES

C.S.: commission scolaire

SEA: service d'éducation des adultes

C.P.: conseiller pédagogique

R.R.: répondant régional

DGEA: direction générale de l'éducation des adultes

EAD: équipe d'aide au développement

CEFA: commission d'études sur la formation des adultes

1.0 APERCU DES INTERVENTIONS DE L'EAD AUPRES DES ORGANISMES INTERVENANT EN ALPHABETISATION

Le développement du dossier Alphabétisation à l'EAD débute en janvier 1980. Durant cette première étape dite exploratoire, le travail consiste en lectures, réflexions et rencontres auprès d'intervenants et de groupes. Au total, environ 15 groupes ont été visités. La diversité des personnes et des groupes rencontrés est importante pour établir un "tableau" représentatif de la situation de l'alphabétisation au Québec. Parmi les groupes rencontrés, mentionnons l'Equipe-Secours à Chambly, le Ministère de l'Immigration du Québec, le Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles, la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal (CECM), la Commission scolaire Blainville-Deux-Montagnes, etc.

A la suite de ces rencontres, un texte est produit et proposé en consultation[1]. Première affirmation de "principes" devant guider le développement pédagogique et la formation. Cette étape prend fin en avril 1980.

Cette première phase est essentielle au démarrage du dossier. Elle se caractérise par une ouverture et une disponibilité qui permettent un contact réel avec les alphabétiseurs, condition importante pour que le développement de notre proposition d'intervention soit adapté à la réalité.

Cette phase est importante aussi parce que nous sommes étrangers à la "réalité" de l'analphabétisme,

---

1 Ce texte s'intitule: Une approche pédagogique pour l'alphabétisation. Texte du 8 mars 1980.

aux problématiques d'alphabétisation quand nous démarrons en alphabétisation. Il nous faut donc commencer à zéro.

Suite à ce premier texte, on a cessé de considérer le dossier dans une phase exclusivement exploratoire; quoique l'exploration se poursuivait, elle s'est doublée d'une préoccupation d'intervention directe auprès des intervenants.

Nos interventions s'articulent autour de quatre modes importants: les sessions, les "visites", les consultations, les publications.

1.1 Les sessions

A chaque printemps, l'EAD envoie à toutes les commissions scolaires (C.S.) une offre de service pour l'année à venir. Celles-ci choisissent alors de s'inscrire ou de ne pas s'inscrire aux rencontres proposées. Les C.S. sont absolument libres de participer aux activités de formation offertes par l'EAD. L'offre de service détaille le programme des sessions: le nombre de rencontres durant l'année, les dates approximatives, le thème général abordé, le nombre maximum de participants acceptés (s'il y a lieu), la date limite d'inscription (habituellement autour du 15 août).

Les chiffres de la participation aux sessions sont donc révélateurs des besoins réels de

formation des alphabétiseurs ainsi que de leur satisfaction, puisqu'ils sont libres d'y participer et d'y revenir.

Les dépenses encourues par ces rencontres sont défrayées par les C.S.[1]. Ces dépenses sont essentiellement les frais de déplacement des participants.

Nous proposons aux intervenants deux modèles de sessions: les sessions de formation et les sessions de sensibilisation.

1.1.1 Les sessions de formation

Les sessions de formation constituent le temps fort de nos interventions. Elles nous amènent à faire le point sur le développement des contenus et à les traduire en démarche de formation. La forme concrète de ces sessions peut être des mises en situation à partir de problèmes réels rencontrés, des jeux de rôle, des descriptions d'expérience[2], etc.

Ces démarches proposées aux participants sont exigeantes: elles leur demandent de faire des choix clairs dans leur intervention d'alphabétisation, d'approfondir leur connaissance de la population analphabète avec laquelle ils travaillent et/ou de reviser leurs stratégies d'action.

---

1 A l'occasion, l'EAD pouvait aider une C.S. à l'aide d'un budget modeste dit de "sommes additionnelles".

2 Parmi les textes publiés, celui sur l'évaluation de nos interventions décrit les activités lors des sessions. C'est le troisième et dernier texte du cahier 6. Nous y reviendrons plus loin.

Ces sessions durent 2 journées et 1 soirée; 3 fois durant l'année: en octobre, en janvier ou février, en mai. Quant les gens s'inscrivent suite à l'offre de service, ils le font pour le programme des trois rencontres.

1.1.2 Les sessions de sensibilisation

Nous organisons aussi un autre type de sessions dites de sensibilisation. Ces sessions font beaucoup appel à des personnes ressources et s'adressent aux organismes non-rejoints dans le premier groupe de sessions. Le format de ces rencontres est un peu différent: on y trouve davantage d'exposés et de discussions et moins de travail spécifique d'approfondissement en fonction des différents projets de participants. Ce sont surtout des ateliers de travail pour faire connaître différentes approches, différents projets d'alphabétisation. Elles sont offertes une fois l'an et portent sur un thème particulier.

1.1.3 Les participants

La majorité de nos sessions sont offertes aux conseillers pédagogiques (C.P.) qui, dans une C.S. sont responsables de la formation de formateurs ainsi que de la gestion du projet d'alphabétisation.

Nous invitons aussi un ou deux formateurs par C.S. (et/ou l'animateur de la C.S.).

Les sessions aident le C.P. à mieux faire son travail. Une équipe de deux ou trois personnes permet aussi de "démultiplier" chez-eux le travail amorcé en sessions. Nous trouvons en effet, essentiel que les deux points de vue de celles et de ceux qui assurent des fonctions différentes se rencontrent. D'une part, ce sont les formatrices qui ont la responsabilité pratique du travail d'alphabétisation: ces dernières apportent un point de vue concret, réaliste sur les exigences de la pratique quotidienne à laquelle elles sont confrontées. D'autre part, les C.P. demeurent responsables de la bonne marche de l'alphabétisation et de l'encadrement pédagogique, mais ils sont parfois éloignés du quotidien... La présence des formatrices nous empêche de "flotter un peu dans les nuages". En contrepartie, les C.P. apportent le point de vue de l'organisation, du budget qui structure et encadre l'intervention.

1.1.4 Les sessions offertes en 1980-81

Durant la première année du dossier, nous avons rejoint 14 C.S. différentes par les sessions de formation. Pour chaque

rencontre, le nombre de participants varie entre 25 et 30.

En plus de ce premier groupe, nous avons aussi offert une session de sensibilisation portant sur les méthodes et les outils d'alphabétisation. Cette session a été répétée deux fois à cause du trop grand nombre de participants. En effet, un total de 41 C.S. différentes se sont inscrites à cette rencontre.

Pour l'année 1980-81, nous avons donc organisé 5 rencontres pour un total de 55 organismes et près de 130 participants. Le tableau 1 reprend tous ces chiffres.

1.1.5 Les sessions offertes en 1981-82

Durant la deuxième année d'intervention, nous avons rejoint 25 C.S. par les sessions de formation. Une particularité cependant: la rencontre médiane, celle de l'hiver 1982, a été répétée trois fois. En effet, nous avons voulu rejoindre un plus grand nombre de formatrices pour travailler spécifiquement l'approche pédagogique. Nous avons donc divisé le groupe initial en trois régions et pour chaque C.S. invitée, le C.P. assistait à la rencontre avec deux formatrices. Chaque session regroupait donc environ 20 - 25

TABLEAU 1

Nombre total de rencontres, d'organismes (C.S.)
et de participants durant l'année 1980-81

Types de rencontres	Nombre de rencontres	Nombre d'organismes (C.S.)	Nombre de participants
Session de formation	3	14	25-30
Session de sensibilisation	2[1]	41	80-100
TOTAL:	5	55	105-130

1 Une même session répétée deux fois

personnes, en majorité des formatrices.

L'intérêt manifesté lors de ces rencontres a été l'amorce de la stratégie de concertation régionale. L'idée nous est venue à ce moment!

En plus des sessions de formation, nous avons offert un atelier de sensibilisation portant sur les approches pédagogiques en alphabétisation. Quatre ateliers de travail portaient sur quatre approches. A cette rencontre, un total de 34 organismes étaient présents.

Le tableau 2 reprend ces chiffres. Le nombre total d'organismes et de participants n'a pas beaucoup augmenté d'une année à l'autre: 55 C.S. contre 59, 105 - 130 participants contre 115 - 150. Ce qui a changé, c'est le nombre de personnes rejointes par les sessions de formation: 25 - 30 contre 50 - 80. Le changement significatif est là.

TABLEAU 2

Nombre total de rencontres, d'organismes (C.S.) et de participants durant l'année 1981-82

Types de rencontres	Nombre de rencontres	Nombre d'organismes (C.S.)	Nombre de participants
Session de formation	5[1]	25	50-80
Session de sensibilisation	1	34	65-70
TOTAL:	6	59	115-150

1 Sur ce nombre, une session a été répétée 3 fois

1.1.6 Les sessions en 1982-83

Durant l'année précédente, nous avions dû refuser un certain nombre de C.S., faute de place, d'une part. D'autre part, il devenait impérieux et naturel aussi de redonner aux intervenants une plus grande responsabilité dans leur formation. Pour ces raisons (que nous développerons dans la prochaine partie), nous avons initié cette année, la mise en place d'équipes de répondants régionaux (R.R.) qui éventuellement assumeraient - en collaboration avec nous - la formation et l'encadrement pédagogique.

Suite à l'inscription des C.S. à l'offre de service de l'EAD, nous avons divisé le Québec en sept (7) régions et organisé une première série de rencontres régionales. Cette première série fut suivie d'une rencontre provinciale de l'équipe des R.R. L'année devait se poursuivre par une deuxième série de rencontres régionales.

La disparition de l'EAD a interrompu ce plan de rencontres[1]: les résultats de l'opération durant l'année 1982-83 sont donc partiels.

---

1 Quoique des rencontres se tiennent dans les régions.

TABLEAU 3

Nombre de rencontres, d'organismes et de participants durant l'année 1982-83 (résultats partiels)

Types de rencontres	Nombre de rencontres	Nombre d'organisme	Nombre de participants
Session de formation complète	6	60	150
Session de formation provinciale (répondants régionaux)	1	19	19

Les sept régions sont les suivantes: Québec, Saguenay-Lac St-Jean, Gaspésie, Outaouais, Coeur du Québec, Montréal (subdivisé en trois: Rive-Nord, Rive-Sud, Centre). La septième région ne correspond pas à un territoire géographique: il s'agit du regroupement des intervenants des C.S. anglophones. (Quebec Literacy Working Group).

Pour cette année, nous avons organisé 6 sessions de formation régionales rejoignant environ 60 C.S. et 150 participants, soit 60 C.P. et 90 formatrices. Le tableau 3 résume la situation.

1.2 Les "visites"

Un deuxième moyen utilisé est la "visite". Nous nous rendons dans une C.S. en particulier pour travailler plus spécifiquement avec le C.P., les formatrices et animateurs, et parfois les analphabètes.

Ces visites sont pour nous l'occasion de vérifier si les objectifs des sessions ont été atteints, si les contenus proposés atterrissent dans le milieu. Elles nous fournissent aussi, plus que les sessions, la rétroaction qui nous aide à nous réajuster mais surtout à développer de nouveaux contenus. C'est à ce double niveau que les visites ont une grande importance.

Durant l'année 1981-82, par exemple, nous avons effectué huit (8) visites. Le tableau 4 énumère les C.S. rencontrées. Sur ce nombre, 5 participaient aux sessions de formation et 3 autres étaient inscrites à la session de sensibilisation.

1.3 Les consultations

Un troisième moyen d'action est la consultation. Nous répondons à des demandes venant de C.S. et d'autres organismes (les groupes populaires, par exemple) qui démarrent en alphabétisation. Nous avons, durant les deux années d'intervention, répondu à environ 50 de ces demandes.

1.4 Les publications

Enfin, le dernier moyen que nous utilisons est la publication de textes écrits. Nous avons produit six (6) cahiers portant sur les différents aspects de notre intervention. En voici la liste succinte.

- le cahier 1 ramasse "les premiers contenus" articulés à l'intérieur de notre intervention durant la première année d'intervention. Ce sont des textes variés, utiles surtout pour les organismes qui démarrent en alphabétisation. (Total: 60 pages).

- le cahier 2 propose une analyse critique des méthodes d'alphabétisation disponibles au Québec, en France et aux Etats-Unis. Ce cahier contient aussi 12 fiches descriptives pour chaque méthode analysée. Cette analyse répondait à un besoin manifeste des intervenants en alphabétisation. Elle a été diffusée lors de la première session de sensibilisation

TABLEAU 4

Liste des C.S. visitées durant

l'année 1981-82

C.S.	Sessions de formation	Sessions de sensibilisation
1. Amiante	x	
2. Lignery		x
3. Grand-Portage		x
4. Pascal-Taché	x	
5. Région du Saguenay Lac St-Jean[1]	x	
6. Chauveau	x	
7. Valleyfield	x	
8. Lac-Témiscamingue		x

1 Cette région comprend les C.S., Lapointe, Louis-Hémon, Chicoutimi, Lac St-Jean.

proposée en 1980-81. (Total: 65 pages).

- le cahier 3 présente notre proposition de développement pédagogique. Nous avons travaillé cette proposition en collaboration étroite avec les participants aux sessions de formation. De fait, la série médiane des trois rencontres de l'hiver 1982 a porté sur l'élaboration des scénarios d'activités d'apprentissage. Nous y avons ensuite ajouté la méthodologie ainsi que les fondements plus théoriques. Ce cahier comprend donc trois textes pour un total de 77 pages.

- le cahier 4 présente le compte-rendu de la session de sensibilisation portant sur les approches pédagogiques en alphabétisation. Un total de 5 exposés décrivent 4 approches pédagogiques différentes en alphabétisation. (Total: 79 pages).

- le cahier 5 fait le point de deux questions importantes en alphabétisation: l'étape de pré-alphabétisation et l'utilisation de bénévoles. Ce cahier propose une réflexion et présente les expériences marquantes sur ces deux questions. (Total: 39 pages).

- le cahier 6 dresse un premier bilan après deux ans, des apprentissages faits par les participants aux ateliers, des projets

d'alphabétisation dans leur ensemble, et enfin, de notre intervention à l'EAD. (Total: 111 pages).

L'annexe contient un plan plus détaillé, chapitre par chapitre de chaque cahier.

Une première version de ces textes a été publiée après notre première année d'intervention. Ces textes ont rapidement été épuisés, et la deuxième année d'intervention nous a amenées à approfondir, enrichir et compléter cette première production qui se retrouve maintenant en 6 cahiers.

Tous ces textes conjuguent l'expérience des participants et la synthèse et/ou la réflexion que nous faisons suite à leur pratique. A cet égard, nos publications sont un juste reflet de nos interventions: elles ajoutent un plus ... à la réalité.

Enfin, nous avons collaboré à la production d'un document audio-visuel pour les analphabètes et les formatrices surtout. Ce vidéo d'une durée de 52 minutes s'intitule "Alphabétiser, ou la parole qui lutte". Il retrace l'expérience en alphabétisation du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles.

L'action conjuguée des quatre moyens d'interventions que sont les sessions, les "visites",

les consultations et les publications nous a permis de rejoindre la grande majorité des intervenants en alphabétisation au Québec, notamment dans le réseau des C.S.

2.0 DEVELOPPEMENT, FORMATION ET CONCERTATION: LA TRANSFORMATION DES ACTIVITES ET DES PRATIQUES

Les données quantitatives rendent compte d'un aspect du dossier: les offres de service de l'EAD en alphabétisation ont dû répondre à des attentes réelles de la part des intervenants puisque la participation à nos activités s'est accrue de façon constante.

Ouvrons maintenant sur un autre aspect du dossier: celui des questions de fond, du mode de traitement de ces questions et des résultats généraux qu'on peut dégager. Pour nous aider à suivre l'évolution du dossier, faisons une première distinction. Le dossier alphabétisation à l'EAD s'est développé en deux temps:

- un premier allant de septembre '80 à juin '82 axé principalement sur le développement pédagogique et la formation des formateurs (domaines qui correspondent au mandat général de l'EAD). Une expertise de contenu est alors développée dans un contexte de recherche-action. On se préoccupe en effet autant d'asseoir nos propositions sur des bases théoriques valables que de définir des stratégies de changement concrètes susceptibles de favoriser l'évolution des pratiques réelles des intervenants. Sur ces aspects du dossier, le leadership est assuré par l'EAD, quoique nous soyons en contact régulier avec les organismes du milieu dans les sessions, les visites et autres consultations.

- septembre '82 marque le deuxième temps. A ce moment

l'EAD démarre l'opération de concertation régionale en alpha et la mise sur pied d'une équipe provinciale de répondants régionaux. Cette étape se caractérise par une volonté de "coresponsabiliser" le dossier alpha relativement aux questions de développement pédagogique et de formation de formateur. Elle est le résultat d'un choix à la fois stratégique et idéologique dont nous verrons plus loin la signification.

2.1 DOSSIER ALPHA: 1er temps

Le développement pédagogique et la formation des intervenants: des contenus à développer, des changements à stimuler

Au moment où nous avons démarré nos interventions en alpha, les commissions scolaires considéraient surtout l'alphabétisation comme un cours de français de base pour débutants. Cet enseignement était perçu comme difficile et on constatait un nombre effarant d'échecs et d'abandons (ex.: 90% dans un centre spécialisé en alpha).

La question centrale qui se posait alors aux formateurs, la plupart des enseignantes de français, était celle des "méthodes". Entendons par "méthodes", les manuels de base en usage dans les cours de français. On était à la recherche de la "méthode" miracle qui allait enfin nous permettre d'être efficace avec cette

clientèle marginale et rébarbative.

2.1.1 Les questions de départ

Après une courte phase d'exploration, nous en sommes venus à formuler certaines questions qui nous apparaissaient centrales à ce moment. Par la suite, nous avons confirmé la pertinence de nos questions et travaillé à proposer des éléments de réponse.

Voici comment, trois ans plus tard, on pourrait très simplement reformuler les questions de départ:

1- Les analphabètes:

qui sont-ils?
quels sont leurs problèmes et besoins?
comment y répondre?

2- Les commissions scolaires:

que font-elles?
que peuvent-elles faire compte-tenu de leur mandat et de leurs choix organisationnels?

3- Les formatrices:

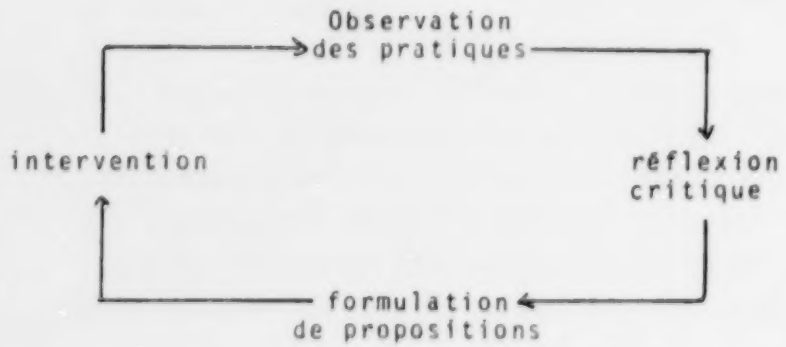
qui sont-elles?
qui pourraient-elles être?
que font-elles?
que pourraient-elles faire?
comment les aider?

D'emblée, nous nous sommes situés dans un contexte de commission scolaire, tenant compte concrètement des mandats et des traditions de ces organismes et cherchant à ouvrir non seulement les mentalités mais aussi les structures et les pratiques à la population analphabète.

Nous avons aussi mis l'analphabète au centre de nos préoccupations et chercher à voir comment cette population particulière, marginale à souhait, peut trouver une vraie place dans une école, pourtant lieu et symbole de son échec. Quelle sorte d'encadrement et quelle sorte d'intervention pédagogique lui permettrait d'acquérir une habileté satisfaisante relativement à l'utilisation de la lecture et de l'écriture?

2.1.2 Les réponses

Les réponses à ces questions nous les avons trouvées dans la constante interaction:



Ces réponses furent de deux niveaux: ne perdant pas de vue notre objectif de mettre l'analphabète au centre de sa formation et de lui donner les moyens susceptibles de faciliter leur apprentissage, de multiplier les lieux d'expression, de contribuer à faciliter leur rapport à la lecture et à l'écriture, nous avons conçu des propositions visant à la fois l'organisme scolaire qui dispense la formation et le formateur qui est l'intervenant direct et principal.

a) Réponse à l'intention des organismes:
L'ALPHABETISATION n'est pas UN COURS, c'est un PROJET.

Tant qu'on considère l'alphabétisation comme un cours, il est impossible de tenir compte de la spécificité de la population analphabète. Nous avons donc proposé de parler non plus d'un cours d'alphabétisation mais d'un projet d'alphabétisation ayant certaines composantes bien définies et opérationnelles.

Nous avons donc défini ces composantes et fait des propositions concrètes pour les opérationnaliser: d'un point de vue structurel, on a insisté sur l'importance de se donner des objectifs de formation de même qu'une structure organisationnelle,

un encadrement et des ressources qui contribuent à la réalisation de ces objectifs. Il peut paraître banal d'affirmer cela, mais on a vu par exemple, des commissions scolaires affirmer poursuivre des objectifs de conscientisation et dans les faits ne faire que de la "p'tite école".

La discipline qu'impose le choix et l'explicitation des objectifs, de même que la nécessité de mettre en place les conditions de leur réalisation, a amené plusieurs organismes à réviser leurs objectifs de départ pour les rendre plus conformes à leur réalité. Par exemple, des organismes qui trouvaient bien de poursuivre des objectifs de conscientisation ont pris conscience qu'il était plus vrai et plus réaliste pour eux de faire de la scolarisation et se sont donnés les moyens d'atteindre cet objectif. Par contre, d'autres ont pris de plus grands risques en connaissance de cause et ont poursuivi des objectifs exigeant une remise en question du modèle scolaire traditionnel; c'est ainsi que sont nés les comités locaux d'alphabétisation.

D'un point de vue diachronique, on a insisté sur les trois étapes essentielles d'un projet d'alphabétisation:

la pré-alphabétisation: cette étape s'impose à cause des caractéristiques mêmes de cette population. Les analphabètes se cachent, les analphabètes se sentent juger, les analphabètes sont jugés.

Une étape de pré-alpha permet de sensibiliser la population en général à la réalité et aux problèmes de l'analphabétisme. Nous comptons qu'un changement de mentalité dans la population facilitera par la suite le travail de dépistage des personnes qui pourraient bénéficier de la formation et leur recrutement par un contact personnel soigné.

l'alphabétisation: cette étape est celle de la formation proprement dite. Elle nécessite un encadrement régulier, des ressources sensibilisées aux différents aspects du problème, des conditions de travail suffisamment souples pour favoriser une intervention sur mesure. (Nous reviendrons à cette étape en parlant de la réponse à l'intention des formatrices).

la post-alphabétisation: pouvoir lire et écrire devrait changer la vie. Cette étape est nécessaire pour faciliter le transfert des acquis de la classe à la vie, pour susciter la stimulation à la lecture

et à l'écriture de façon à consolider les apprentissages et pour aider à renforcer les changements d'attitudes nouvellement acquises. L'expertise reliée à cette étape est encore mince et devrait être développée. On sait cependant que cette phase commence déjà à se réaliser dans la période d'alphabétisation par le constant aller-retour: situations réelles - situations d'apprentissages.

> *"L'alpha et la post-alpha... ne sont pas deux processus séparés - l'un avant, l'autre après, - mais deux moments d'un même processus social de formation".*
> *(Paule Freire, Lettre à la Guinée-Bissau)*

L'introduction de l'idée de PROJET a fait apparaître la complexité des interventions auprès des analphabètes et a amené les organismes à faire des choix plus clairs, plus explicites; elle les a aidés à mieux identifier les conséquences de leurs choix et elle a facilité la mise en place de structures organisationnelles plus ouvertes, en particulier par les comités locaux et des conditions pédagogiques plus souples et plus favorables à l'encadrement de cette population.

De façon générale, l'EAD a agi comme aiguillon. Elle a posé les questions, les a relancées. Elle a aussi, en se situant près des intervenants, recueilli les expériences et les a amplifiées en les intégrant dans des perspectives nouvelles. En tout temps cependant, l'autonomie des commissions scolaires a été respectée, ce qui a permis de garder de part et d'autre, un climat de grande ouverture et de se situer dans un contexte de formation et non de normalisation.

b) Réponse à l'intention des formatrices-teurs: DECENTRER L'ATTENTION DES "METHODES" pour la CENTRER sur LA VIE. Notre proposition: LES SCENARIOS d'ACTIVITES d'APPRENTISSAGE

Notre compréhension de la population analphabète et notre observation des pratiques nous ont permis d'affirmer que la question des "méthodes", telle que posée spontanément, est une question secondaire.

Plusieurs "méthodes" ont en commun une centration sur le code, sur la progression de la langue, non sur l'apprenant. Nous avons pris le parti de mettre l'accent sur l'approche pédagogique plutôt que sur la didactique.

Toutefois, compte-tenu de l'importance des "méthodes" pour les intervenants, nous avons dans un premier temps traité la question des méthodes en procédant à la production de fiches descriptives des méthodes existantes et à l'analyse critique de deux groupes de méthodes: celles qui favorisent une alphabétisation scolarisante et celles qu'on peut relier à une alphabétisation plus "populaire".

Par la suite nous avons choisi d'opérer un "décadrage". Tout en ne niant pas l'importance des méthodes, nous avons fait une proposition de développement pédagogique axé sur l'identification et le traitement des problèmes et besoins explicites et implicites des analphabètes et sur une méthodologie de production de "scénarios d'activités d'apprentissage" fondés sur des situations réelles. Les objectifs poursuivis dans la production de ces scénarios tenaient compte de la problématique générale de la population analphabète.
Ces objectifs visaient, bien sûr,

L'APPRENTISSAGE de la LANGUE
l'intégrant à des objectifs plus globaux
de DEVELOPPEMENT de la PENSEE (compréhension, réflexion),
de DEVELOPPEMENT de l'EXPRESSION ORALE,
avec une attention marquée
au CHANGEMENT DES ATTITUDES PERSONNELLES
(facteur important d'échec)

et une préoccupation de TRANSFERT des ACQUIS dans la vie réelle (facteur essentiel de succès).

Cette proposition fut inspirée du travail du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles où la contribution de Micheline Laperrière représentait pour nous une référence au point de vue du développement pédagogique en tant qu'elle alliait une préoccupation à la fois de développement individuel axé sur le développement de la pensée critique comme centre et de développement collectif favorisé par son insertion dans un centre d'éducation populaire.

Pour notre part, nous avons surtout retenu les aspects reliés au développement de la pensée auxquels nous avons explicitement ajouté une préoccupation de changement d'attitudes. Nous avons alors élaboré une proposition qu'on voulait recevable par les commissions scolaires et propre à stimuler l'ouverture de leurs pratiques réelles.

Notre proposition est à la fois complémentaire et substitut au manuel. Elle permet aux formatrices moins entraînées à l'intervention pédagogique auprès de cette population, de continuer à suivre une méthode de leur choix et de s'ouvrir selon leur rythme et leur confort à un

questionnement sur la réalité concrète des analphabètes. Pour les formatrices plus habilitées à l'intervention, notre proposition les aide à bâtir leur pédagogie autour de situations d'apprentissage "problématiques" v.g. les voyages, l'épicerie, les élections ..., ce qui ne les empêche pas de recourir au manuel pour favoriser le renforcement de notions grammaticales et linguistiques.

2.1.3 Nos principes et stratégies d'intervention

On a déjà mentionné la complémentarité des volets recherche-intervention dans le développement du dossier alphabétisation à l'EAD. C'est une caractéristique de fond qui s'est révélée très productive.

Pour plus de compréhension, il est utile de mentionner certains principes d'action qui ont fondé notre stratégie pendant ces trois années et qu'il faut mettre au compte de l'impact de notre travail.

Mentionnons ici, sans expliciter, l'essentiel de ces principes et stratégies. La lecture de nos textes dont la liste est en annexe fournira des illustrations en abondance.

a) Nous avons choisi de prendre les intervenants comme ils sont et de les considérer comme des "experts" actuels et potentiels dans leur domaine. Nous parlions à des personnes et cherchions avec elles les conditions qui leur permettraient de devenir des agents de changement dans leur milieu.

b) Nous avons tenté de développer une capacité de faire rapidement un diagnostic de situation et de communiquer ce diagnostic à l'intervenant de façon à ce qu'il en ait une bonne clarté et qu'il soit mobilisé à agir sur sa situation et non pas écrasé par l'ampleur des problèmes.

c) Nous avons pris du temps pour aider les intervenants à expliciter leurs choix, leurs pratiques, leurs problèmes. Nous croyons que ce travail d'explicitation aide les intervenants à identifier le centre de leurs motivations et décuple les énergies par la suite. Il facilite aussi la redéfinition des choix et aide à mesurer les implications des choix d'objectifs au niveau des pratiques.

d) En corollaire, ayant construit notre expertise en interaction avec le terrain, nous avons développé une capacité

d'identifier rapidement ce qui dans l'éventail de nos informations pouvait être pertinent pour aider l'intervenant à progresser dans sa pratique de façon confortable et appropriée.

e) Enfin, il faut mentionner notre préoccupation de cohérence entre nos discours et nos pratiques. Exemple, alors que nous insistions sur l'accueil des participants analphabètes aux ateliers, nous soignions l'accueil des participants aux sessions de formation et explicitions par la suite nos choix en les invitant à préciser les leurs.

2.1.4 Le résultat de tout cela

Après deux ans de travail, nous disposions à l'EAD d'une expertise de contenu. Nous sommes peu à peu devenus une ressource, non seulement dans les commissions scolaires, mais aussi dans plusieurs groupes populaires. Nous savons maintenant que l'expérience développée à l'EAD aurait pu être aussi utile à des communautés extérieures au Québec.

Du côté des C.S., on a observé une évolution du discours significative:

on parle de projet, d'atelier, moins de cours;
on parle de scénarios, moins de méthodes;

on parle du pré-alpha, de recrutement, d'accueil;
on parle des analphabètes, de leurs apprentissages, de leur prise en charge, moins de leurs fautes de français.

Des conseillers pédagogiques qui se disaient incompétents en pédagogie refont chez-eux, avec leurs formatrices, les programmes de session de l'EAD et acquièrent de ce fait une compétence certaine et une confiance en leurs ressources.

A plusieurs endroits, on a développé des expérimentations originales, adaptées aux contextes locaux, mais s'inspirant des principes et des échanges mis de l'avant lors des sessions de l'EAD

Nous sommes juin '82! Beaucoup de travail a été réalisé. Un réel changement a été amorcé et, à maintes endroits, prend racine et se décuple. C'est le temps de redéfinir nos stratégies d'intervention et de consolider les acquis en les inscrivant dans une structure et un réseau fonctionnel de ressources.

2.2 DOSSIER ALPHA: 2e temps
Mise sur pied d'une structure régionale et provinciale de formation et de concertation

2.2.1 Les raisons de nos choix: stratégie et idéologie

Le choix d'axer la suite de l'intervention sur la mise en place d'une équipe provinciale de concertation est un choix à la fois stratégique et idéologique.

Stratégique, parce qu'il devenait pour nous impossible, étant donné la quantité de projets et le nombre de participants à nos sessions de continuer d'atteindre les objectifs de formation que nous poursuivions depuis deux ans.

Idéologique aussi. Nous disions souvent aux participants à nos sessions qu'il était normal qu'au départ, le leadership dans les ateliers d'alphabétisation soit assumé par le formateur, mais progressivement, il devrait créer des conditions pour que le pouvoir du formateur soit partagé et que le groupe accède de plus en plus à la prise en charge.

Préoccupés de cohérence, il est devenu impérieux qu'après deux ans d'un leadership plus ou moins centralisé, on fasse vraiment le choix explicite d'un partage des pouvoirs et qu'on amorce, avec l'accord des commissions scolaires et la collaboration de la Direction de la formation générale et socio-culturelle

de la DGEA, une opération de concertation régionale et provinciale.

2.2.2 Les objectifs d'un démarrage

Dans une première année de cette opération, nous visions à promouvoir l'idée de concertation, à nous assurer d'un réel accord des organismes participants à ces concertations. A cet effet, la contribution financière et humaine demandée aux organismes représentait le test d'un réel engagement.

Nous visions aussi à constituer des équipes régionales de répondants régionaux nommés par leurs pairs. C'est là un choix important qui marque un premier pas vers la constitution d'équipes régionales. Le développement d'un leadership régional, de même que celui d'un sentiment d'appartenance à un groupe étant des conditions fondamentales pour assurer un dynamisme à une équipe.

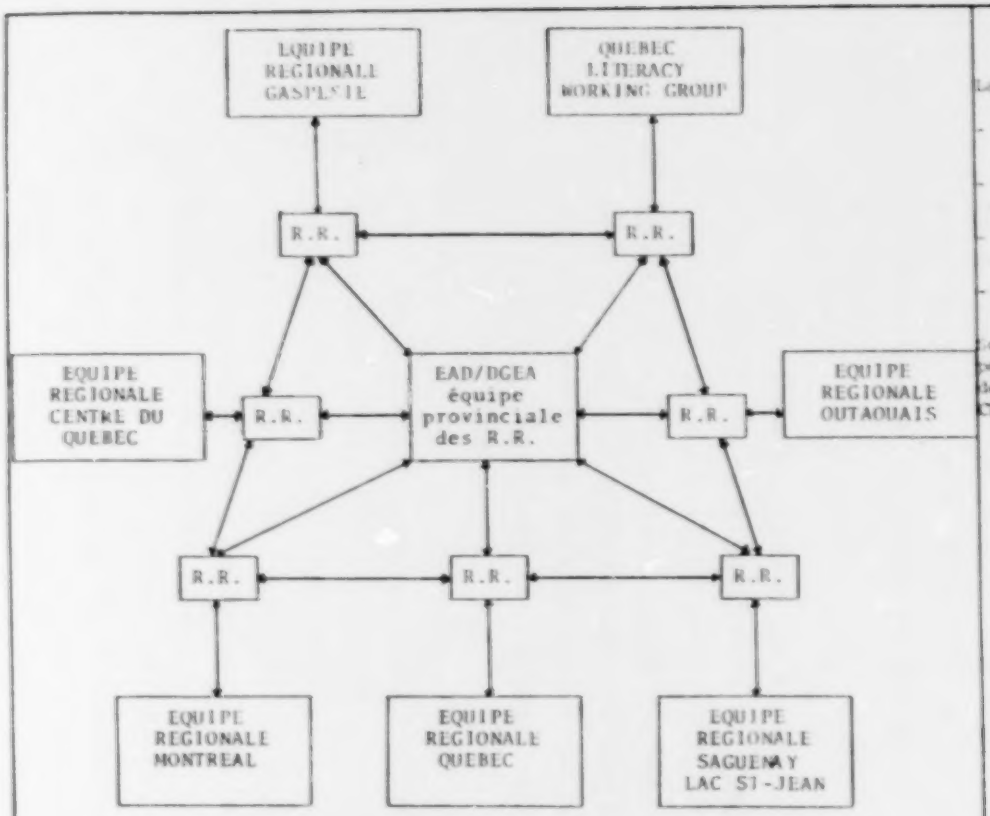
Nous visions enfin à regrouper en équipe provinciale de concertation les répondants régionaux nommés par les intervenants des différentes régions. Cette équipe ayant comme mandat de partager avec nous la responsabilité du dossier alphabétisation à la DGEA.

2.2.3 Le travail peut commencer

Constituer une équipe de concertation est un préalable à la concertation, ce n'est pas encore agir la concertation. Il faut ensuite former cette équipe, l'animer, la coordonner, lui fournir des outils qui la rendent opérationnelle.

Dans nos contacts avec les C.S., il était explicite que nous assumions ces fonctions de coordination, d'animation et de formation des répondants régionaux. C'est d'ailleurs dans cette interaction avec l'EAD que plusieurs répondants régionaux trouvaient un intérêt à participer à l'opération. Ils y voyaient un lieu de ressourcement, de formation et d'interaction privilégié.

En mars 83, l'équipe constituée des répondants régionaux tenait sa première réunion. La majorité des régions du Québec y étaient présentes comme l'illustre le tableau suivant.



Voilà pour l'origine de l'idée et son impact actuel.

NOTES

La concertation permet notamment:

- une meilleure organisation de la liaison entre le développement local et le système scolaire;
- un rapprochement des équipes éducatives et une meilleure organisation;
- la création de comportements plus communautaires;
- une concentration et une meilleure utilisation des moyens.

Source: Conseil de l'Europe, Actualité d'une politique d'éducation permanente, "Le programme de Sienne", Strasbourg, 1980, p. 21-22.
CEFA, p. 537

Pour nous le travail commençait!

Nous étions d'autant plus confiants qu'un mémoire de la DGEA sur l'alphabétisation, fort bien reçu au bureau du sous-ministre et à la DGEA, fondait ses propositions de développement sur la consolidation de l'opération de concertation régionale et provinciale amorcée cette année par l'EAD en collaboration avec la D.F.G.S.C. Nous nous sentions forts aussi de nous inscrire dans le sillon des propositions de la CEFA relativement à la concertation et à l'alphabétisation.

Nous avions préparé un document qui explicitait notre proposition de concertation et précisait les rôles respectifs des divers intervenants DGEA-Milieu. Cette proposition qui s'était construite, selon nos habitudes, en interaction avec le terrain, par le biais de rencontres régionales, a fait l'unaminité.

Nous avions aussi préparé des instruments pour aider les intervenants à faire la planification de leur travail: établir une problématique de leur région, identifier des priorités, programmer des actions. De façon particulière, nous avions soigné un instrument pour aider les répondants à préparer une session de formation des

intervenants de leur région et ce, conformément à leur mandat régional.

2.2.4 Notre travail s'arrête

Partis sur un élan malgré les grèves du deuxième semestre, nous avons à la session de mars annoncé la fermeture de l'EAD. Et voilà!

Nous avons remis aux commissions scolaires, le mandat de la formation des formateurs puisque telle est la décision que le sous-ministre nous a communiquée en annonçant la dissolution de l'EAD.

3.0 PERSPECTIVES UTOPISTES POUR UN AVENIR COMPROMIS

Après avoir pris connaissance du travail réalisé par l'EAD en matière d'alphabétisation et après avoir considéré les perspectives de cette intervention, le lecteur est en mesure de prendre un recul par rapport à cette intervention particulière. Nous pouvons maintenant nous interroger sur la question plus globale de la formation des intervenants en alphabétisation et considérer quel est le rôle plus spécifique qui incomberait au ministère de l'Education. Pour ce faire, nous allons, dans un premier temps, situer la question de la formation des intervenants dans le contexte plus large d'une politique générale d'alphabétisation. Nous examinerons ensuite les perspectives qui devraient caractériser les activités de formation. Enfin, nous considérerons le rôle (actuel ou potentiel) des différents intervenants institutionnels dans la formation.

3.1 Un préalable: une politique d'alphabétisation

L'alphabétisation des adultes constitue un champ d'intervention en éducation des adultes dont la spécificité est de plus en plus reconnue. Cette spécificité impose que l'on ne puisse traiter de l'une de ses composantes particulières (ici, la formation des intervenants(es)) sans la mettre en relation avec l'ensemble qui la fonde. Ainsi donc, si l'on veut dégager des orientations et des perspectives pour la formation des intervenants(es) en alphabétisation, il faut le faire non par isolement, mais en relation avec l'ensemble

des pratiques dans ce domaine. Corollairement, pour dégager des politiques valables et cohérentes en matière de formation des intervenants(es), celles-ci devraient s'intégrer dans le cadre des politiques générales d'alphabétisation.

Au Québec présentement, on ne peut à proprement pas parler de politique générale en matière d'alphabétisation et cette situation handicape les quelques activités de formation existantes. Il existe en fait un embryon de politique dans l'Enoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible intitulé L'école s'adapte à son milieu*. Dans ce document le ministère de l'Education faisait de l'alphabétisation l'une de ses priorités d'intervention en éducation des adultes et confiait la responsabilité des interventions pratiques à deux réseaux: celui des commissions scolaires et celui des organismes volontaires. Mais cette proposition de politique n'a jamais été suivie, au niveau ministériel, d'un plan d'action plus articulé et plus détaillé. En fait, trois ans plus tard, l'alphabétisation demeure un secteur, flou, atomisé, caractérisé par un agrégat de mesures administratives qui ont permis l'existence et le développement d'activités diverses en alphabétisation: programmes alpha de la DGEA à l'intention des Commissions scolaires, priorité du programme OVEP à l'alphabétisation, budget DGEA (et DGME) à la production d'audio-visuels, budgets pour la recherche et la production d'outils pédagogiques, budgets des S.E.A.

---

* Ministère de l'Education du Québec, 1980 (en particulier les pages 106 - 107).

des Commissions scolaires, intervention de l'EAD au niveau de la formation des intervenants(es), etc.

Jusqu'à présent ces diverses mesures administratives ont produit des effets souvent positifs (par exemple, le "code budgétaire alpha" pour les commissions scolaires libéré des normes traditionnelles régissant les activités d'enseignement, le secteur alpha du programme OVEP, etc.), mais au total, on a plutôt affaire à une mosaïque mal intégrée qu'à un plan d'action cohérent. Il y avait pourtant eu, en 1979, publication d'un document intitulé Pour le développement de l'alphabétisation au Québec. Certains éléments de ce document avaient été intégrés dans le Plan de travail / DGEA / 1980-81, dans le Plan d'action / DGEA /1981-82 et dans les Orientations / DGEA / 1981-1984, mais c'est en vain que l'on cherche une politique générale qui aurait été systématiquement appliquée au cours de ces différentes années. Ce qui était compréhensible, il y a 3 ou 4 ans, l'est de moins en moins maintenant et on peut penser que le secteur de l'alphabétisation souffre de l'absence manifeste de politique cohérente. L'ouverture qui caractérisait les diverses activités en alpha risque, à ce stade-ci, de se transformer en désorganisation. La mauvaise définition des mandats et responsabilités provoque de plus en plus des effets paralysants. Alors que les innovations des dernières années devraient être appuyées pour être en mesure de se consolider, c'est plutôt l'insécurité qui s'installe. La précarité ressentie au niveau des organisations

populaires, mais aussi dans plusieurs projets dans le réseau des commissions scolaires (budgets renégociés annuellement, statut contractuel de la majorité des instervenants(es)...) atteste de l'urgence d'une politique globale qui soutiendrait les aspects positifs des pratiques actuelles. L'ensemble du secteur alpha a été construit sur des assises peu solides et présente plutôt la stabilité d'un château de cartes. On pourrait citer à ce sujet de nombreux exemples, mais le seul cas de l'abolition arbitraire et soudaine de l'EAD - y compris de son action en alphabétisation - sans qu'aucune des instances officielles de la DGEA préoccupées d'alpha ne s'en soucie (ou ne s'en aperçoive!) illustre à lui seul les dangers bien réels d'une certaine incurie qui a caractérisé trop souvent la gestion du dossier alpha au ministère de l'Education.

Les effets négatifs de cette absence de politique ne se limitent pas seulement à l'insécurité institutionnalisée vécue par les instances et les intervenants(es): ils se manifestent également au niveau des ressources encore trop limitées accordées à l'alphabétisation. Même s'il y a eu progression des budgets au cours des trois dernières années, les sommes totales investies en alphabétisation ne sont toujours pas en accord avec le statut "prioritaire" que l'on a prétendu accorder à ce secteur, ni même avec l'importance démographique de la population adulte analphabète et sous-scolarisée.

• justesse du bilan de la CEFA

Ce constat général a déjà été esquissé par la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA) qui, dans son rapport final, recommandait une action prioritaire en matière de formation de base et d'alphabétisation tout en soulignant l'insuffisance des mesures et des ressources actuelles. La CEFA a présenté des propositions intéressantes pour l'établissement d'une politique globale en alphabétisation et la Commission a même jugé bon d'énoncer une recommandation particulière sur le perfectionnement des alphabétiseurs dans le cadre de l'action globale proposée:

> "Que l'on élabore, à partir des expériences en cours, les programmes de perfectionnement destinés aux alphabétiseurs; qu'ils leur soient dispensés dans le cadre de leur action d'alphabétisation"*.

Pour être adéquatement comprise, cette proposition particulière doit être située par rapport au chapitre sur les éducateurs d'adultes où la Commission insistait sur la nécessité de rapprocher des pratiques les activités (pluralistes) de formation en faisant de celles-ci un élément important de décloisonnement, d'ouverture et de transformation des pratiques. En ce sens la formation des éducateurs (comme celle, plus spécialisée des alphabétiseurs) apparaissait comme un aspect essentiel

* CEFA (1982), Apprendre: une action volontaire et responsable. Enoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente, p. 108.

pour faire de l'éducation des adultes un processus actif de changement social.

3.2 Perspectives pour la formation des intervenants(es)

Même si une politique d'ensemble devrait constituer un pré-requis pour l'établissement d'une politique particulière au niveau de la formation des intervenant(es), il est possible de présenter à ce sujet, certaines orientations possibles. Ce faisant, nous laisserons entrevoir dans quelles perspectives nous concevons une éventuelle politique globale en alpha.

3.2.1 Objectifs de la formation

Le secteur de l'alphabétisation des adultes a connu une croissance très rapide au cours des trois dernières années. Le nombre des intervenants(es) s'est également accru considérablement (d'autant plus que la grande majorité travaille à temps partiel). Par ailleurs, il existe une spécificité de ce domaine qui fait qu'à peu près toutes les personnes qui s'y sont intégrées étaient et se sentaient peu préparées pour y intervenir. L'improvisation a caractérisé les débuts de plusieurs activités. Les intervenants(es) ont souvent dû se "former sur le tas" et on comprend que plusieurs identifient les besoins de formation comme constituant un problème prioritaire.

Toute formation en alphabétisation devrait par conséquent contribuer à équiper les intervenants(es) pour qu'ils soient mieux outillés dans toutes les phases et dans toutes les perspectives de leur pratique. Toute intervention en alpha (qu'elle se situe au plan organisationnel, au niveau du recrutement, au niveau de l'alphabétisation proprement dite, au niveau de l'évaluation ou encore au niveau de la production d'outils pédagogiques) exige des savoirs et des savoir-faire que les activités de formation peuvent développer.

L'acquisition d'aptitudes théoriques et surtout pratiques ne peut cependant pas se réaliser en vase clos. On ne peut non plus sciemment vouloir se confiner au niveau de l'apprentissage des compétences méthodologiques et instrumentales en renvoyant ailleurs (où?) toute réflexion théorique. On le voudrait qu'on n'y parviendrait pas, car on sait qu'il n'y a pas d'interventions pédagogiques qui soient neutres tant au plan social, culturel, politique. Les activités éducatives s'inscrivent nécessairement dans le cadre d'une pratique sociale plus large et dans le cadre de visions particulières des analphabètes et de l'analphabétisme. En alphabétisation, la très grande spécificité unanimement reconnue à ce domaine a souvent constitué un écran

pour reléguer dans l'ombre les liens essentiels. Les méthodologies particulières ne représentent pourtant que des concrétisations de certaines conceptions de la situation sociale et linguistique des analphabètes. En schématisant grossièrement, je pourrais dire que si je considère que les analphabètes sont des malheureux qui parlent mal et qui n'ont pas eu la chance (ou la volonté) d'apprendre à lire et à écrire, mon intervention "pédagogique" consistera à leur donner une deuxième chance (rattrapage) en m'efforçant de leur apprendre le "code écrit" de la façon la plus fonctionnelle et la plus rapide possible; si je considère plutôt l'analphabétisme comme constituant un problème à la fois individuel et collectif, à la fois comme un problème spécifique et comme une manifestation d'une situation de marginalisation socio-culturelle, je tenterai d'intégrer ces différentes dimensions dans le processus même de l'alphabétisation.

Toute formation devrait donc contribuer à faire prendre conscience des modèles sous jacents (mais combien présents) aux interventions méthodologiques. Plus particulièrement, toute formation devrait développer la compréhension et l'analyse du modèle (scolarisant) dominant qui encarcanne nombre de pratiques actuelles. La pression qu'exerce

le modèle (par la tradition institutionnelle à laquelle il est rattaché, par la proximité des programmes de formation générale dont le secteur alpha ne s'est jamais tout à fait dissocié, par la provenance institutionnelle - enseignants(es) - de la plupart des intervenants(es) en alpha, etc.) est à ce point considérable que la plupart des intervenants(es) ne parviennent pas encore à prendre conscience de l'existence du "modèle", de ses dimensions et de ses implications.

Mais les formations à l'alphabétisation devraient également sensibiliser à l'existence de modèles différents ou de contre-modèles avec leurs effets concrets tant au plan théorique qu'au plan méthodologique. La formation devrait contribuer à outiller les intervenants(es) pour que l'alphabétisation constitue un apport réel au développement sous-culturel des populations concernées et de leurs milieux. L'acquisition de la "compétence" peut être mise au service de la poursuite d'objectifs plus globaux, plus sociaux, plus culturels.

En ce sens, les activités de formation devraient constituer un contre-poids au modèle dominant de l'"enseignement du français".

Plus qu'une simple mise à jour des pratiques, la formation devrait donc entraîner un renouvellement des pratiques et initier les intervenants(es) à des modèles différents et à des pratiques nouvelles ou renouvelées.

3.2.2 Quelques conditions

L'insertion des activités de formation dans une perspective de transformation et de renouvellement des pratiques nécessitera que soient rassemblées certaines conditions. Nous en énumérons quelques-unes.

En premier lieu, toute activité de formation devrait résolument s'inscrire dans une perspective d'éducation permanente. Il n'existe pas (surtout dans un secteur aussi mouvant que celui de l'éducation des adultes) de compétence définitivement acquise. La formation devrait être une dimension constante de toutes les interventions en alphabétisation et/ou les accompagner.

La formation devrait également être associée à une démarche et à des projets de recherche sur les aspects multiples de l'analphabétisme et de l'alphabétisation. C'est là une condition essentielle pour sortir autant d'un empirisme généralisé que d'un certain dogmatisme stérile qui, l'un et l'autre, interdisent un réel progrès

dans la compréhension du phénomène et dans le développement (qualitatif) des pratiques. Bien sûr la formation et la recherche sont des activités spécifiques qui ne doivent pas être confondues, mais une interaction entre elles s'avère essentielle. Jusqu'à présent la recherche en alpha manifeste le même état de désorganisation que l'ensemble du secteur alpha. Il n'y a pas eu de plan ou stratégie générale de développement de ce secteur. Les résultats sont à l'image de la politique: inégaux. Le réseau des institutions publiques rassemble, à quelques exceptions près, des recherches de type instrumental, très inféodées aux pratiques. Paradoxalement, le réseau volontaire s'est révélé plus prolifique et certains projets ont permis l'émergence d'une problématique différente de l'alphabétisation. Et, dans les deux réseaux, certains projets de recherche-action se sont avérés féconds et ont constitué une occasion formidable de réflexion / formation pour celles et ceux qui y ont participé. Pour peu que la recherche parvienne à se dégager de l'empirisme qui l'a trop souvent caractérisée, elle pourrait devenir un lieu productif de réflexion / questionnement sur l'alphabétisation et constituer ainsi un auxiliaire efficace et indispensable aux activités de formation.

De façon analogue, et pour des raisons évidentes, la formation devrait entretenir des contacts intensifs avec les expérimentations nouvelles.

Par ailleurs les formations devraient être ouvertes et résister à la tentation du repli exclusif sur le domaine de l'alphabétisation. Il ne s'agit pas de nier la spécificité du travail en alphabétisation; mais, cette spécificité devient faussée lorsqu'on la transforme en exclusivité, lorsqu'on considère que l'alphabétisation est une pratique tellement particulière qu'elle est à nulle autre réductible. Il existe un halo mystificateur dont on entoure le secteur de l'alphabétisation; il existe une aura dont s'affuble plus ou moins consciemment les intervenants(es) en alphabétisation. A certains égards l'alphabétisation semble constituer un champ encore propice au développement de l'idéologie salvatrice (et rédemptrice). Il existe un mythe entretenu de l'analphabétisme et de l'alphabétisation. Pour en sortir, il faut ouvrir les portes! il faut chercher à se dégager des schèmes étroits et simplistes de la perception / définition de cette réalité. Et pour y parvenir, la formation devrait, sans nier les dimensions spécifiques, de l'analphabétisme et de l'alpha, également s'ouvrir aux aspects

(pédagogiques, linguistiques, culturels, sociaux) qui les transcendent.

Les formations devraient aussi être diverses et variées. Il n'y a pas de place pour un monopole dans la formation des intervenants(es) en alphabétisation (que ce monopole fût assumé par l'Université, le Ministère ou toute autre institution). Lorsqu'elle s'inscrit véritablement dans une perspective d'éducation permanente, la formation devient une préoccupation généralisée et elle se réalise dans tous les milieux et à tous les niveaux de l'intervention. Corollairement, l'obtention d'une formation quelconque (en particulier de niveau universitaire) ne devrait jamais constituer un pré-requis pour intervenir en alpha. L'établissement éventuel d'un monopole ne pourrait que contribuer à corporatiser ce secteur de l'éducation des adultes et compromettre la souplesse actuelle au niveau de l'embauche des intervenants(es).

Il y a donc place pour plusieurs intervenants(es) au niveau de la formation. Et toute velléité de constitution d'un monopole serait actuellement vouée à un échec à peu près certain puisque l'existence actuelle d'un double réseau d'intervention en alpha (le réseau public et le réseau

volontaire) a donné naissance à (au moins) 2 types de formation: celles en milieu institutionnel (formations offertes par l'EAD, formations organisées en 1982-83 avec la collaboration des équipes de "répondants régionaux", etc.) et celles gérées par les organismes du réseau volontaire (activités internes de formation pour plusieurs groupes, activités communes du Regroupement appelées "assemblées de concertation"). La reconnaissance du double réseau doit être conséquente également au niveau des activités de formation.

La diversité des acteurs et des activités au niveau de la formation n'implique aucunement leur étanchéité. A l'opposé de l'esprit de cloisonnement, les intervenants(es), tout en respectant la spécificité de chacun, ont intérêt à s'ouvrir aux pratiques et aux problématiques des autres réseaux et des autres paliers d'intervention.

Enfin, cette diversité souhaitée entraînera des effets variables quant à la nature et à l'ampleur des activités de formation. Dans certains cas, l'activité de formation se révèle plutôt informelle: il s'agit plutôt d'une dimension (réflexion) qui accompagne l'action en se confondant parfois avec elle; l'élément formation se réalise alors sans encadrement spécifique

(ou avec un encadrement minimum): c'est la formation sur le tas. Dans d'autres cas, l'activité de formation est beaucoup plus formalisée; elle exige un temps spécifique et un encadrement particulier. Il n'est pas question d'exclure des types de formations: ceux-ci doivent pouvoir coexister. Il est cependant certain que pour répondre adéquatement aux besoins de formation, on devra développer de façon beaucoup plus considérable qu'on ne l'a fait jusqu'à présent des activités systématisées de formation. Car, comme pour les activités d'alphabétisation proprement dites, on n'improvise pas la formation à l'alpha: ce type d'activité doit aussi être planifié, structuré, réfléchi, organisé pour qu'il puisse vraiment porter tous ses effets.

3.3 Des responsabilités institutionnelles à partager

La formation à l'alphabétisation devrait être perçue à la fois comme une exigence personnelle (auto-formation, formation dans l'action), mais aussi comme une responsabilité incombant à plusieurs organismes ou institutions. Dans cette dernière partie, nous dresserons la liste des institutions qui devraient être concernées par la formation des intervenants(es) en alphabétisation en suggérant quel pourrait être leur apport respectif. Mais, avant d'entreprendre cet examen,

il y a lieu de distinguer les notions de formation initiale et de perfectionnement.

3.3.1 Formation initiale et perfectionnement

On appelle formation initiale, les programmes de formation (habituellement crédités) qui préparent à l'exercice d'une activité. En alphabétisation, il n'existe actuellement pas de tels programmes de formation initiale. Dans une large mesure, la formation aux dimensions spécifiques de l'alpha est ou bien prévue dans le processus d'intégration des nouveaux intervenants(es), ou encore laissée à l'initiative personnelle de chaque personne concernée. Mais cela ne signifie pas que les intervenants(es) n'ont aucune formation initiale! Les formations initiales ou antérieures sont diversifiées et une enquête à ce sujet révélerait probablement trois situations: 1. formation en sciences de l'éducation (enseignement aux jeunes), 2. formation en sciences humaines, 3. auto-formation (i.e. cas où des personnes ne possédant aucune formation spécialisée ont développé leurs aptitudes à l'intervention en alphabétisation... en en faisant). A notre avis, cette diversité au niveau des formations initiales des intervenants(es) s'avère positive: l'arrivée dans le monde de l'alphabétisation d'intervenants(es) sans formation en pédagogie et sans expérience

d'enseignement aux jeunes a sûrement contribué à questionner et à dynamiser les pratiques traditionnelles d'enseignement du "français de base" (et de niveau présecondaire). Ceci ne devrait toutefois pas exclure l'éventualité de formation(s) initiale(s) spécifique(s) en alpha. Si c'était le cas, ces formations auraient peine à éviter le repli sur soi qui a dans le passé caractérisé les formations "pédagogiques" (et qui se manifeste aujourd'hui dans plusieurs programmes d'andragogie). Par ailleurs, si certains projets de formation crédités voient le jour, ceux-ci constitueront en fait dans bien des cas des activités de perfectionnement plutôt que de formation initiale, car une bonne partie de leur clientèle sera constituée d'intervenants(es) actuels en alpha.

Par activités de <u>perfectionnement</u>, on entend plutôt les formations ponctuelles, habituellement plus liées aux pratiques et planifiées sur mesure en fonction de la situation et des besoins des institutions concernées. Les activités de perfectionnement sont très souvent étroitement dépendantes de la réalisation des tâches de l'organisme. Au Québec, les besoins au niveau du perfectionnement sont d'autant plus évidents qu'il n'existe pas de

formation initiale convenable. Plus encore, les activités de perfectionnement n'ont certainement pas atteint un seuil de développement en accord avec l'importance croissante du secteur de l'alphabétisation.

3.3.2 Rôle du ministère de l'Education

Le ministère de l'Education devrait assumer un rôle déterminant dans les activités de formation à l'alphabétisation. Tous reconnaissent qu'une société ne peut s'attaquer efficacement au problème de l'analphabétisme sans que l'Etat n'intervienne directement en proposant des modalités d'intervention et en y affectant des ressources en conséquence. Cette responsabilité générale reconnue à l'Etat au niveau de l'alpha implique que ce dernier se préoccupe aussi de l'importante question de la formation des intervenants(es). Au chapitre de la formation, l'intervention de l'Etat devrait être de deux ordres: 1. établissement d'une politique générale de formation, 2. intervention directe et encadrement au niveau des activités de formation / perfectionnement - en particulier dans le réseau institutionnel.

Nous avons déjà un peu plus haut (3.1) souligné comment les activités de formation devaient s'intégrer dans le cadre d'une

politique globale de l'alphabétisation et que l'établissement de cette politique incombait, dans une large mesure, à l'Etat. Seul l'Etat dispose des ressources et des pouvoirs nécessaires pour inciter les institutions concernées à intervenir à ce niveau et pour s'assurer que les besoins de formation soient adéquatement comblés. Car l'Etat ne peut se contenter d'édicter une politique générale d'alphabétisation sans également assurer un certain nombre d'activités de support indispensables au succès de cette politique; et il nous semble qu'il y aurait lieu de mieux lier entre elles les mesures envisagées en matière de formation et de recherche.

Dans toute la mesure possible, l'Etat ne devrait pas tenter de s'accaparer le monopole de la réalisation de sa politique de formation et de recherche. Il y a tout avantage à ce que ce type d'activités soit assumé par les organisations qui réalisent les activités d'alphabétisation et par les institutions spécialisées dans ces domaines.

Même si l'Etat ne peut ni ne doit prendre en charge l'ensemble des besoins de formation, celui-ci devrait tout de même intervenir directement et activement dans ce domaine. Cette intervention devrait être développée surtout dans le réseau institutionnel où le ministère de l'Education

coordonne et assure l'ultime responsabilité des activités des commissions scolaires. Cette intervention du ministère n'exclut en aucune façon la possibilité (et la nécessité) d'interventions autonomes locales non plus que celle d'activités concertées avec les instances locales et régionales; nous y reviendrons.

Les besoins de formation des intervenants(es) du réseau institutionnel sont considérables et se situent, selon le cas, au niveau du perfectionnement et du recyclage, mais aussi au niveau de l'initiation générale à l'alphabétisation. Les besoins y sont peut-être plus prioritaires que dans le réseau volontaire parce que ce dernier est moins développé à cause de son sous-financement; de plus, proportionnellement, les activités y sont plus fragmentées, la grande majorité intervenant à temps partiel; enfin la tradition scolaire, institutionnelle y pèse et s'y déploie plus fortement qu'ailleurs. Or pendant longtemps, les activités de formation en alpha au niveau des commissions scolaires s'étaient limitées aux sessions d'initiation - à - telle - ou - telle - méthode (comprendre "manuel"). Par ailleurs, considérés individuellement, la plupart des Services d'éducation des adultes des commissions scolaires ne disposent pas des budgets suffisants pour affecter une ressource

permanente pour la formation de leurs intervenants(es). Mais ce qui s'avère plus difficile au niveau d'une seule institution devient possible sur une base régionale ou provinciale: le ministère pouvait / pourrait aisément financer une petite équipe de formatrices(teurs) au niveau du ministère. Pour assurer aux interventions un minimum de qualité et d'efficacité, il devrait s'agir d'un noyau permanent de quelques personnes (lesquelles pourraient s'adjoindre occasionnellement, selon les besoins et les activités, quelques personnes contractuelles). De plus, une telle équipe devrait jouir d'un degré suffisant d'autonomie pour pouvoir organiser librement ses activités et être en mesure de prendre le recul critique qui s'impose face aux pratiques (et l'expérience de formation en alpha a démontré qu'au niveau du ministère, on jouit généralement d'une plus grande latitude qu'à l'intérieur d'une seule commission scolaire et que les rapports hiérarchiques s'y exercent souvent moins fortement). Enfin, cette équipe de formation devrait être intimement associée à l'équipe de recherche pour que formation et recherche influencent et s'alimentent mutuellement.

L'équipe de formation constituerait un lieu d'expertise pour l'intervention et la formation en alpha et serait à la disposition

de l'ensemble des intervenants(es). Outre les fonctions spécifiques de formation, ce noyau assumerait également des fonctions d'information et pourrait contribuer directement au développement général (et organisationnel) des pratiques locales. Au niveau de la formation plus concrètement, cette équipe pourrait organiser, directement et/ou en collaboration des sessions de formation de courte durée. Les sessions ou séminaires pourraient être offerts suite à une initiative de l'équipe ou à des demandes locales. L'équipe provinciale pourrait aussi soutenir les activités de formations organisées par les responsables locaux et régionaux. En outre l'équipe provinciale pourrait manifestement assumer la fonction de formation des personnes responsables des activités de formation au niveau local et régional. Enfin, ces sessions plus formelles de formation devraient être complétées par des formes d'intervention plus souples ou différentes: rencontres, sessions ponctuelles de travail, constitution d'un centre de documentation, dissémination d'informations, publications d'instruments de formation et de monographies pertinentes, etc.

3.3.3 Rôle des commissions scolaires et des régions

Dans le réseau public, les commissions scolaires constituent les organismes de base

qui réalisent les projets d'alphabétisation. Ce sont également elles qui procèdent à l'embauche des intervenants(es). Elles sont donc près de l'action et potentiellement en mesure de rejoindre facilement les personnes concernées. Les commissions scolaires devraient donc normalement être en mesure d'assumer des fonctions importantes au niveau de la formation. Et cela, d'autant plus que, dans ces institutions, les activités d'alphabétisation se réalisent avec un personnel déjà en place héritier d'une longue tradition dans l'enseignement.

Plusieurs obstacles se dressent cependant à l'encontre d'une prise en charge dynamique et nous en avons précédemment identifié quelques-uns (rapports hiérarchiques et bureaucratiques, statut précaire du personnel, poids excessif de la tradition institutionnelle, etc.). Pourtant, si l'on vise à transformer les pratiques dominantes d'alpha dans le réseau public afin qu'elles contribuent plus effectivement au développement culturel des populations marginalisées, il faudra s'appuyer sur des activités de formation où les intervenants(es) locaux assumeront un rôle de plus en plus actif. Les formations locales devraient faciliter en particulier une redéfinition des rôles (car, trop souvent encore, les conseillers pédagogiques sont les organisateurs et les enseignants(es) réduits(es) au rôle

d'exécutants(es). Les formations locales pourraient aussi prendre en compte des aspects particuliers à une région ou à une localité qu'il n'est pas possible d'aborder dans des formations provinciales.

Si l'on veut vraiment transformer les pratiques d'alpha, il faudra que les commissions scolaires ne soient pas que des boîtes-à-enseigner-le-français; il faudra créer, au sein de chacune, un espace spécifique et réel de réflexion, de recherche et de formation.

Pour des motifs évidents, les formations locales pourraient également se réaliser sur une base de concertation régionale: on parviendrait ainsi à additionner les ressources (humaines et matérielles) tout en demeurant sur une base territoriale fonctionnelle.

De plus, plusieurs problèmes locaux ont une incidence régionale et l'expérience de l'EAD au niveau du projet des "répondants régionaux" a démontré que certaines activités ont avantage à être envisagées sur un plan régional plutôt que local ou provincial. L'expérience a aussi démontré que l'organisation d'activités sur une base régionale atténuait les contraintes hiérarchiques (plus facilement vécues à l'intérieur d'une même

commission scolaire) et contribuait à libérer l'initiative individuelle.

Qu'elle soit organisée sur une base locale ou régionale, la formation a intérêt à être la plus ouverte possible. Il y a certainement intérêt à ce qu'on fasse appel à des ressources extérieures et, tel que souligné dans la partie précédente, une implication conjointe de l'équipe provinciale de formation en alpha et des ressources locales et régionales devraient dynamiser tant les activités de formation que les activités même d'alphabétisation.

3.3.4 Rôle des organisations volontaires

Si l'Etat veut être conséquent avec sa politique pluraliste d'alphabétisation fondée sur la reconnaissance d'un réseau public et d'un réseau volontaire et populaire, il devra donc également accepter, en matière de la formation, l'existence de deux secteurs "autonomes" d'activités. En alphabétisation, la reconnaissance par l'Etat du rôle des organisations volontaires se justifiait particulièrement par leur facilité à rejoindre plus facilement et plus efficacement les populations traditionnellement mal desservies par l'institution scolaire. Ce choix de l'Etat ne se limitait pas qu'à des considérations de simple accessibilité

à des activités d'alpha qui auraient été sensiblement identiques dans les deux réseaux: on s'attendait à ce que l'alpha pratiquée dans le réseau volontaire soit différente de celle développée dans le réseau public - par ses perspectives, par ses modalités, par ses contenus, etc. On devrait donc retrouver deux réseaux partiellement différents et asymétriques. L'Etat peut donc s'attendre à ce que la formation à l'alpha dans le réseau volontaire diffère de celle pratiquée dans le réseau public. En outre, l'Etat ne peut intervenir de façon aussi directive dans le réseau volontaire dont il reconnaît l'autonomie que dans le réseau public où il assume ultimement la responsabilité des interventions des commissions scolaires. En matière de formation à l'alpha, l'Etat devra donc respecter l'autonomie des organisations volontaires à l'intérieur de certains paramètres généraux et administratifs qu'il aura au préalable négociés.

Cette question de l'autonomie des organisations volontaires prend une configuration particulière dans le contexte québécois. En effet, le réseau des organisations volontaires y ressemble assez peu à celui que l'on retrouve dans le domaine de l'alphabétisation dans les sociétés anglo-saxonnes industrialisées (Canada Anglais, Grande-Bretagne et Etats-Unis*). Alors que dans ces pays, les

---

* Si cela est vrai généralement, on doit ajouter qu'il existe de nombreuses et notables exceptions!

mouvements volontaires sont principalement axés sur le bénévolat et marqués par une orientation caritative, au Québec, le réseau volontaire a plutôt adopté une orientation populaire et communautaire (et ce sont plutôt certaines commissions scolaires qui ont mis sur pied des formules d'alphabétisation par le bénévolat). C'est cette volonté partagée par plusieurs organisations volontaires d'inscrire leur pratique d'alphabétisation dans un mouvement social et d'éducation populaire qui attribue à l'"alphabétisation populaire" sa spécificité. L'autonomie revendiquée ne constitue donc pas une revendication isolée, mais la conséquence nécessaire de la poursuite d'objectifs spécifiques.

Tout en respectant l'autonomie des groupes, l'Etat devrait rendre accessible ses ressources (ex.: équipe provinciale de formation) aux organisations qui souhaiteraient y avoir accès. Mais surtout, il faudrait financer adéquatement les activités autonomes de formation que se donnent les organisations, soit sur une base locale, soit en concertation avec les autres organisations volontaires.

3.3.5 Les Universités

Jusqu'à présent, les formations spécifiques dans le domaine de l'alphabétisation ont

été principalement réalisées par les organismes directement impliqués en alpha (MEQ, commissions scolaires, organisations volontaires). Les universités ne se sont pas préoccupées de façon significative de cette question (à l'exception peut-être du cours sur l'alpha inséré dans le programme d'andragogie (éducation des adultes) de l'Université de Montréal). Il en va ainsi également de la recherche, autre facette d'une implication potentielle des universités: seuls quelques enseignants universitaires se sont préoccupés de cette question et les thèses sur ce sujet sont encore peu nombreuses.

Ce désintérêt traditionnel des universités semble pourtant faire place depuis peu à une reconnaisance empressée: projets de certificat à l'UQAM, recherches menées par des enseignants(es), accroissement des projets étudiants de mémoires sur l'alpha. Cet intérêt, soudain et tardif a semblé à d'aucuns douteux et on peut à bon droit se questionner sur les motivations réelles: accroissement des budgets par des activités en alpha? possibilités de nouvelles clientèles mal desservies par l'université? le prestige national (voire international) accordé à l'alpha? etc. A l'opposé, d'autres estiment que seule une implication significative des universités permettra à l'alphabétisation de sortir de l'empirisme qui caractériserait les pratiques actuelles.

Ce sont là deux positions opposées qui, dans une certaine mesure, obscurcissent plus qu'ils ne l'éclairent la question de l'implication des universités en alphabétisation. En effet l'opportunisme des universités est probablement aussi réel que le corporatisme de certains organismes qui apprécient mal l'intrusion éventuel d'un nouvel acteur dans le dossier alpha. De même, il serait simpliste et irréaliste de penser que les universités puissent assumer à elles seules l'entière responsabilité de la formation de l'ensemble des intervenants(es) (et ceci, pour soulager la DGEA des coûts des activités de formation réalisées à même son budget). Oui l'Université a un rôle en matière d'alphabétisation: un rôle complémentaire aux activités (de recherche et de formation) réalisées par les organismes directement impliqués.

L'Université n'est plus le lieu exclusif de la concentration des savoirs de la société. De grands problèmes sociaux ont été l'objet de stratégies collectives sans que l'Université s'y associe de façon significative - l'alphabétisation en est un exemple révélateur. De même, l'Université a perdu le monopole qu'elle détenait dans les formations "supérieures" et dans la recherche. Cela est un fait. Pourtant qui peut raisonnablement avancer que l'Université ne dispose pas de ressources qui pourraient être

pertinentes en alphabétisation: dans le domaine de la langue (linguistique, socio-linguistique, psycho-linguistique, ...), dans la compréhension des groupes sociaux dans la société (sociologie, ethno-sociologie, sociologie de la culture, ...), pour une meilleure connaissance des individus et de leur fonctionnement (psychologie, psychanalyse, ...), et pour une maîtrise plus adéquate des processus d'apprentissage (pédagogie, techniques d'intervention et d'animation, ...)? Voilà autant de domaines où l'université a développé une "expertise" - et cette expertise influence déjà indirectement les intervenants(es) en alphabétisation et leur pratique. Les universités proposent actuellement une intervention plus directe et plus active - en particulier par des projets de programmes de certificat. A notre avis, ces propositions devraient être accueillies favorablement à deux conditions: 1) que ces programmes soient directement associés aux instances universitaires qui mènent la réflexion et la recherche dans les domaines pertinents à l'alphabétisation, 2) que les proposeurs de ces programmes s'investissent effectivement dans la question de l'alpha. En d'autres mots, un investissement superficiel des universités dans le domaine de l'alpha qui leur procurerait des clientèles (sur-estimées, à notre avis) sans contrepartie d'engagement ne représenterait qu'un

apport marginal pour l'alphabétisation. Les universités ne sont pas directement impliquées en alpha; elles ne sont pas (trop) liées par rapport aux institutions qui y interviennent; elles disposent en plus d'une certaine autonomie de financement. Cette distance pourrait être mise à profit pour établir un rapport critique par rapport aux pratiques actuelles. Tout investissement des universités en alpha devrait donc être accompagné d'un accroissement quantitatif et qualitatif de leurs activités de recherche dans ce domaine. Il nous semble qu'une implication réelle des universités pourrait contribuer au besoin actuel de renouvellement des pratiques et avoir un impact presqu'aussi considérable que celui qu'a provoqué l'arrivée des groupes populaires dans le champ de l'alphabétisation institutionnelle.

Les universités seules ne sont toutefois pas en mesure de répondre à l'ensemble des besoins de formation. Nous avons déjà indiqué qu'aucune formation (y compris de niveau universitaire) ne devrait constituer un pré-requis pour l'exercice de la pratique (et on le souhaiterait, que cela serait irréaliste dans le contexte actuel de l'éducation des adultes). Il n'y aura qu'un certain pourcentage des intervenants(es) qui sera intéressé à s'inscrire à une éventuelle

formation universitaire (ou qui en aura la possibilité). Plus fondamentalement, la position générale de l'Université, le fait qu'elle s'adresse indistinctement à celles et à ceux qui interviennent dans le réseau public où volontaire, à celles et à ceux qui ont une pratique connue aux personnes qui n'en ont pas, ... cet ensemble de facteurs fait que l'Université ne pourra répondre à tous les besoins de formation. Toute formation universitaire en alpha ne pourra qu'être complémentaire par rapport aux formations ponctuelles organisées par les institutions et organismes directement impliqués dans la pratique d'alpha.

Stopper une formation provinciale sous prétexte que les universités songeraient à s'investir dans ce domaine révèle une mécompréhension regrettable des pratiques d'alphabétisation et des besoins des intervenants(es) en même temps qu'il révèle une politique à court terme et à courte vue qui a malheureusement trop caractérisé jusqu'à présent la gestion générale de ce dossier.

4.0 BIBLIOGRAPHIE

Textes produits par l'Equipe d'aide au développement en alphabétisation.

Documents publiés en 1980-81

1- Lise Lachance, Monique Gaudreau, Une approche pédagogique pour l'alphabétisation, EAD/DGEA 1980, 20 pages.

2- Nicole Pothier, Quelques notes de recherche sur les méthodes d'alphabétisation au Québec, EAD/DGEA 1980, 17 pages.

3- Lise Lachance, Pourquoi alphabétiser? (Texte donné à la session de perfectionnement analphabétisation, en sept. 1980), EAD/DGEA, 12 pages.

4- Monique Gaudreau, L'apprentissage du code par Pierre, Jean, Jacques... (texte donné à la session de perfectionnement en alphabétisation, sept. 1980) EAD/DGEA, 9 pages.

5- Monique Gaudreau, Le développement du dossier alpha: ses composantes et ses pratiques (texte déposé à une réunion d'information avec Roland Bélanger sur le dossier alpha à l'EAD le 10 décembre 1980), EAD/DGEA, 6 pages (non diffusé).

Documents publiés en 1981-82

6- Monique Gaudreau, Présentation générale du dossier alphabétisation à l'Equipe d'aide au développement, EAD/DGEA, 1981, 23 pages.

7- Nicole Pothier, Monique Gaudreau, Six cent mille analphabètes au Québec... comment dépister et recruter un ou deux ou trois groupes de 15?, EAD/DGEA, 1981, 15 pages.

8- Nicole Pothier, Les méthodes d'alphabétisation, analyse critique et discussion, EAD/DGEA, 1981, 45 pages.

9- Nicole Pothier, Les méthodes d'alphabétisation, 11 fiches descriptives, EAD/DGEA, 1981.

10- Trois approches pédagogiques pour l'alphabétisation (compte-rendu d'allocutions présentées à l'atelier-thème sur les méthodes et outils en alphabétisation) préparé par Nicole Pothier, EAD/DGEA, 1981.

11- Episodes de vie pédagogique en images, préparé par Nicole Pothier, EAD/DGEA, 1981.

12- Nicole Pothier, Monique Gaudreau, Et bientôt... arrive le temps d'évaluer l'intervention en alphabétisation... comment faire? EAD/DGEA, 1981

Documents publiés en 1982-83

Pour cette année, nous allons donner une description plus détaillée des productions. Ces documents sont actuellement disponibles au Service de recherche de la Direction générale de l'éducation des adultes.

13- Nicole Pothier, Monique Vermette, Lise Lachance, Les premiers contenus; textes produits durant la première année du dossier alphabétisation.

1- Les premiers mots.
2- Le texte du 8 mars 1980; une approche pédagogique pour l'alphabétisation.
3- L'apprentissage du code par Pierre, Jean, Jacques.
4- Les différentes composantes d'un projet d'alphabétisation.
5- Episodes de vie pédagogique... en caricatures.

EAD/DGEA, 1983, 60 pages (en partie réédition).

14- Nicole Pothier, Les méthodes d'alphabétisation: une épineuse question.

1- L'analyse critique et la discussion.
2- Les douze (12) fiches descriptives.

EAD/DGEA, 1983, 65 pages (réédition).

15- Monique Vermette, Nicole Pothier, coll. Lise Lapierre, Un développement pédagogique en alphabétisation: vers une alphabétisation interactive.

1- Les concepts angulaires à une alphabétisation interactive; hypothèse et corollaires.
2- Méthodologie pour une alphabétisation interactive.
3- Une pratique d'alphabétisation interactive: dix (10) scénarios.

EAD/DGEA 1983, 77 pages.

16- Le perfectionnement pédagogique des intervenants en alphabétisation: compte-rendu de rencontres provinciales, préparé par Nicole Pothier.

1- Approche globale et dynamique et alphabétisation décentralisée, par Yvon Rodrigue, C.S. Lac Témiscamingue.
2- Une approche fonctionnelle pour l'alphabétisation des immigrants, par Aloyse Freitag, MIQ. (réédition).
3- Le développement de la pensée critique, par Micheline Laperrière, Carrefour d'éducation populaire, Pointe St-Charles (réédition).
4- Le travail sur un thème, par Cécile Vanasse et Odette Paradis, Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles.
5- Alphabétisation-conscientisation, une entrée dans un réseau de solidarité par Yvan Comeau, Coopérative des services multiples de Lanaudière.

EAD/DGEA 1983, 79 pages.

17- Monique Vermette, Nicole Pothier, La pré-alphabétisation et l'utilisation des bénévoles en

alphabétisation: le point de vue de la pédagogie.

1- La pré-alphabétisation: les leçons de deux (2) années d'intervention.
2- Les bénévoles en alphabétisation: problème de fond et situation de fait.

EAD/DGEA 1983, 39 pages.

18- Monique Vermette, Nicole Pothier, coll. Lise Lapierre, L'évaluation de l'intervention en alphabétisation: résultats atteints et stratégies de formation. Bilan de deux années.

1- La cible est visée dans le mille!...
2- Et bientôt vient le temps d'évaluer un projet d'alphabétisation; comment faire.
3- Après avoir regardé tout le monde, nous nous regardons enfin.

EAD/DGEA 1983, 111 pages

19- Monique Vermette, Serge Wagner, coll. Guy Arsenault, Première rencontre des répondants régionnaux en alphabétisation.

1- La concertation en alphabétisation.
2- La planification du semestre.
3- La session de formation.

EAD/DGEA 1983, 35 pages.

20- Opération R.R. Bulletin de liaison des répondants régionaux en alphabétisation. No 1... dernier numéro, préparé par Monique Vermette, Serge Wagner, 1983, 62 pages.

21- Alphabétiser en la parole qui lutte, Vidéo en 52 minutes sur l'expérience d'alphabétisation du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles.